

LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ANÁLISE LINGUÍSTICA
NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
RELATOS DE PRÁTICAS DE ESTÁGIO

Patrícia Medeiros da Silva Galvão (UEL)

Natália Cristina Martins de Sá (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise reflexiva a respeito das atividades de estágio de docência no Ensino Fundamental II realizadas pelas discentes de graduação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Londrina, Patrícia Medeiros da Silva Galvão e Natália Cristina Martins Sá, durante o primeiro semestre de 2016. O estágio foi orientado pela Prof^a. Dr^a. Sheila Lima e supervisionado pela Prof^a. Tânia Kawassaki, professora regente da turma do 6º ano B matutino, do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina, onde o estágio foi realizado. Pretendemos apresentar algumas experiências e reflexões sobre o estágio supervisionado, que se mostra como um momento de ensino-aprendizagem e investigações essenciais advindas do fazer pedagógico, sendo imprescindível para a formação profissional daqueles que almejam dedicar-se à docência. Daremos prioridade a alguns relatos vivenciados no que se refere às práticas de leitura, produção de textos e análise linguística durante a fase de regência, em que concluímos que é possível alcançar resultados efetivos a partir do ensino que leva em conta uma perspectiva interacionista.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; ensino fundamental II; língua portuguesa.

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi orientado pela perspectiva de ensino da gramática tradicional. Após um longo período de críticas sistemáticas a esse modelo de ensino, evidenciou-se no âmbito acadêmico uma rejeição ao antigo modelo de ensino da língua. Entretanto, debates na academia nem sempre produziram resultados práticos na escola, portanto o que se vê, apesar dos avanços das propostas de trabalho numa perspectiva discursiva, é que propostas exclusivamente voltadas para as estruturas formais da linguagem, ainda permanecem, demonstrando um descompasso com as novas propostas. Embora haja muita teoria sobre o trabalho com a língua em uma perspectiva interacionista, não se consegue fugir à norma. Desse modo, o ensino ou volta-se à gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva, ou supostamente rompe-se com esse modelo ao partir da inserção do texto, sem, porém, aproveitar suas características de conteúdo e as

possibilidades de interpretação, internas e externas ao texto, utilizando-o como pretexto para o estudo da gramática, mais focada em prescrição e nomenclaturas do que no uso.

No centro da discussão sobre os problemas no ensino de língua portuguesa, reside a questão com relação à concepção de linguagem por parte do professor, ao determinar o seu fazer pedagógico. Essa questão pode ser considerada o fator determinante no processo de ensino de língua materna. Assim, é primordial que o professor saiba refletir sobre os diferentes modos de ensinar a língua portuguesa e saiba analisar, à luz de uma teoria linguística, as diferentes propostas metodológicas que se instituem em sala de aula. Sobretudo, é necessário que o docente esteja consciente de que a sua opção metodológica para desenvolver o ensino do Português tem relação direta com a sua concepção de linguagem.

Logo, é essencial para a prática pedagógica a concepção que se tem daquilo que seja linguagem. Travaglia ressalta que:

[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2002, p. 21)

Dentre outros autores, Travaglia destaca que há três formas de se compreender a linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação.

Na primeira tendência, **linguagem como expressão do pensamento**, segundo Travaglia (2002, p.21), o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Assim, a exteriorização do pensamento por uma linguagem articulada e organizada é explicada como sendo um ato de criação individual. A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Por essa perspectiva, acredita-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem seguidas, sendo que essas regras se situam dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical. Dessa forma, acredita-

se que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento.

Na segunda concepção, **linguagem como instrumento de comunicação**, a língua é vista como um código, ou seja, um sistema organizado de signos, que serve como meio de comunicação entre os indivíduos, sendo esse combinado de regras o que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Nessa perspectiva, a língua é vista enquanto código virtual isolado de sua utilização.

Já na terceira concepção, **linguagem como forma ou processo de interação**, segundo Travaglia (2002, p. 23), “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Esse enfoque contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a tem como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social, já que não enfatizar esses aspectos não é condizente com a realidade na qual estamos inseridos. Ao contrário das concepções anteriores, esta terceira concepção situa a linguagem como um meio de interação humana, como um instrumento de constituição de relações sociais, que ocorrem em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo, os interlocutores, sujeitos que ocupam lugares sociais. Ao adotar esta concepção, o professor de língua portuguesa compreende a linguagem não como um conjunto de códigos que devem ser aprendidos de maneira individual, fruto do pensamento de um único sujeito, como sugere a concepção de linguagem como expressão do pensamento; nem como códigos isolados de sua utilização, como sugere a concepção de linguagem como instrumento de comunicação social; mas como um sistema criado – e constantemente modificado - por sujeitos que interagem através deste sistema e só tem seu sentido a partir do uso efetivo, e não na memorização de regras e nomenclaturas.

A partir desta nova concepção da linguagem, o trabalho em sala de aula precisa organizar-se em torno do uso da língua: do ensino da leitura e da produção oral e escrita. A gramática passa a ser compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para dar aporte aos alunos na leitura e na produção de textos. Assim, é necessário

organizar o ensino em torno do texto. Trata-se, portanto, de possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar o conhecimento da língua de forma funcional em sua vida. Os alunos são orientados para melhor desenvolvimento de capacidades comunicativas que eles já possuem – já que é um ensino de língua materna -, tanto no que se refere ao domínio de mecanismos da linguagem quanto à postura crítica em relação ao que esta linguagem exprime. Em decorrência disso, o texto não é visto como um produto, mas como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos sociais – e não como o fruto de uma escrita isolada, que será lido pelo professor e esquecido.

Nessa perspectiva, o texto passa a ser concebido como unidade de ensino-aprendizagem, abrindo-se para o diálogo. Nos textos, aparece a heterogeneidade de vozes que não reproduzem simplesmente a palavra dita pela escola ou as palavras alheias, mas a palavra do próprio aluno. Bakhtin (1986, p.113) descreve a linguagem como dialogismo, sendo que o diálogo é o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que em qualquer contexto comunicativo a linguagem está impregnada de relações dialógicas. Bakhtin (1992, p. 297) postula que os indivíduos não se comunicam por meio de orações, nem trocam palavras, mas trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua, de forma que a comunicação humana se dá, segundo ele, pelos gêneros textuais, que são frutos de um uso comunicativo da linguagem em sua realização dialógica.

A noção de gênero textual refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2002, p.19). Nessa ótica, o gênero discursivo é tomado como objeto de ensino da língua e o texto como unidade de significação do ensino: elemento integrador das práticas de leitura, análise linguística e de produção e refacção textual. Podemos considerar que na concepção interativa de linguagem, o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos e os textos se organizam dentro de gêneros discursivos. Por permear discursos, pode-se falar do domínio de gêneros também na compreensão da própria individualidade de cada aluno, como mostra Bakhtin:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (2011, p. 285)

Estudar gêneros textuais é, portanto, não uma atividade de apreensão de características formais de tipos de textos e uma tentativa de seleção e encaixe de textos prontos; nem uma exposição de excertos descontextualizados para a classificação metalinguística e amostra de regras gramaticais; e sim uma atividade que inclui a exploração de características do gênero – sem limitar o texto a isso –, a análise do contexto, a interpretação e a leitura crítica dos discursos e a análise linguística, desenvolvendo as competências necessárias para que os estudantes realizem seu livre projeto de discurso através do diálogo e da interação. A análise linguística também não pode ser deixada de lado, visto que pensar questões de linguagem e dominar a norma culta é necessário em diversas situações sociais, em qualquer tipo de texto que o sujeito produza – oral ou escrito. Pensar a análise linguística e o ensino de gramática a partir da concepção de **linguagem como forma ou processo de interação**, portanto, mais do que explicar normas, consiste em mediar a reflexão dos estudantes acerca da linguagem no que lhes será útil no cotidiano e na interação com outros sujeitos, e não um conjunto de normas limitadas ao contexto escolar.

Baseado nestas concepções de linguagem e ensino dialógico, este artigo traz reflexões a respeito de atividades de estágio de docência que buscaram aplicar estes conceitos no ensino de Língua Portuguesa.

1. Os gêneros textuais, a leitura e o texto em sala de aula

Nosso primeiro relato diz respeito ao trabalho feito com os gêneros textuais. Dedicamos uma aula para tratar do gênero diário pessoal e procuramos aproveitar os textos do livro didático como apoio, porém em uma abordagem interacionista, em que os alunos eram estimulados a participar, comentar e opinar a respeito do assunto da aula. O processo de leitura começou com textos que introduziram o tema da Segunda Guerra Mundial, para contextualizar a leitura que viria a seguir, do diário de Janina, publicado no livro *Inverno na manhã – Uma jovem no Gueto de Varsóvia*. Antes da leitura do trecho do diário, porém,

recorreremos ao texto de apoio do próprio livro didático, ainda contextualizando sobre a situação de escrita deste texto.

Compreendendo de forma mais clara a respeito da decodificação e das estratégias de leitura, pode-se afirmar que, durante o ato da leitura, a mente do leitor ativa previsões, como seleção, antecipação, inferência e verificação, tornando a leitura eficaz. Solé (1998, p. 46) afirma que [...] “quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias, cuja função é assegurar esse objetivo”. Para que as estratégias supracitadas cumpram seu sentido de um procedimento necessário para o leitor alcançar seus objetivos, faz-se necessário apontá-las para um melhor esclarecimento. Portanto, procuramos no trabalho com a leitura dos textos em sala de aula aplicar essas estratégias de leitura. A respeito do texto que pertence ao gênero diário pessoal, foram levantadas questões como: se os alunos já escreveram um diário, se já ouviram falar em Anne Frank (que escreveu um diário em uma situação parecida à de Janina), além da breve leitura antecipatória que contextualizou o momento da escrita dos dois diários. Tomamos, porém, o cuidado de não passar aos alunos características formais do gênero “diário pessoal”, para evitar o direcionamento da leitura deles a encontrar as características que fossem esperadas que encontrassem; mas contextualizá-los e explorar seus conhecimentos prévios para que compreendessem o texto a partir da leitura e de elementos contextuais, não de expectativas das professoras sobre esta leitura.

Em seguida, os alunos leram um trecho do diário de Janina. Depois, uma aluna leu em voz alta um trecho do *Diário de Anne Frank*, que foi escrito no mesmo contexto sócio-político do primeiro. Foi pedido aos alunos que comparassem os dois textos, encontrando as semelhanças e diferenças entre os diários de Janina e Anne Frank – tanto em aspectos formais quanto em conteúdo. A partir daí, foi explorado oralmente o gênero diário pessoal, perguntando aos alunos quais as características investigadas por eles nos textos que fazem parte destes gêneros – sempre partindo do preenchimento de lacunas pelos leitores, e não de características pré-definidas dos gêneros -; aspectos que podem divergir ou convergir na escrita dos diários; a maneira diferente de ambas as garotas tratarem o mesmo tema, por se encontrarem em situações diferentes e terem visão de mundo diferente e o motivo de esses textos essencialmente pessoais e íntimos terem vindo a público.

Na aula seguinte introduzimos o gênero “relato pessoal”. A aula teve início com uma leitura introdutória sobre memórias e experiências da infância. Posteriormente foi lido o texto *O encantador de melros* (Ziraldó, 2004) no livro didático. Os alunos da sala foram escolhidos para fazerem cada um a leitura de um parágrafo do texto em voz alta. Em seguida o texto foi trabalhado oralmente com os alunos a partir de questões levantadas a respeito do roteiro, do tema, dos elementos da linguagem, dos efeitos de sentido e da configuração do gênero textual. Logo após, lhes foi apresentado mais um texto do gênero relato pessoal: *O coração roubado*, de Marcos Rey. Trabalhamos também com as semelhanças e diferenças entre o diário pessoal e o relato pessoal, mostrando que os diários são construídos de relatos, embora sejam gêneros diferentes; e que os gêneros não apresentam características únicas e fechadas, como uma perspectiva de ensino prescritiva e descontextualizada faz parecer.

Foi possível verificar nessa aula que algumas estratégias não foram produtivas, como por exemplo, a leitura do texto por vários alunos. Isso ocorreu pelo fato de alguns alunos não apresentarem ainda um bom desempenho de leitura, o que acabou atrapalhando a compreensão geral do texto pela totalidade dos alunos, além de a troca de turnos de leitura causar uma quebra na linha sequencial de desenvolvimento do texto. Já no segundo texto, após todos os alunos lerem o texto silenciosamente, a leitura foi feita por uma única aluna, e observou-se ao final, quando retomado o sentido geral do texto, que os alunos apresentaram uma maior compreensão, apesar de o texto ter sentidos, de certa forma, mais complexos que o primeiro.

Na próxima aula, outra habilidade importante exercitada foi a oralidade. Os alunos foram convidados a relatarem uma experiência pessoal aos colegas, trabalhando o gênero “relato pessoal”, e indo ao encontro da compreensão de que os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivas da produção discursiva oral podem ser trabalhados como importantes recursos comunicativos no ensino da língua, principalmente quando há efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais. Para tanto, este trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem levados a ter a consciência de que, como de acordo com Bentes (2010), a tomada da palavra é uma das atividades mais importantes a serem desenvolvidas em sala de aula, ampliando suas competências comunicativas e sua formação intelectual e crítica dentro e fora da escola.

Em sala de aula, experiências e vivências estão reunidas num mesmo espaço, esperando o momento de serem exploradas. Para tanto, a escola deve encontrar uma forma de ensinar, incentivar e impulsionar a expressão da oralidade. É importante registrar também o fato de que os alunos demonstraram contentamento em produzir os textos orais e tiveram excelente desenvoltura nesta atividade. Entretanto, pelo fato de estarem tão condicionados a entender aula como apenas fazer cópias de textos da lousa ou do livro didático, apresentaram uma grande dificuldade em respeitar e fazer silêncio enquanto o colega fala: todos acabaram falando ao mesmo tempo, o que acabou transformando-se em uma grande gritaria. Isso revela que o trabalho com a oralidade no que diz respeito à participação interativa do aluno dando voz a seus pensamentos tem sido tão escasso na escola que os alunos não conseguem ou não aprenderam operar com o revezamento nos turnos de fala. Quanto mais atividades orais realizamos, porém, melhor foi o comportamento dos alunos no decorrer destas atividades: quanto mais os alunos compreendiam que a oralidade também faz parte do contexto ensino-aprendizagem (e não apenas de brincadeiras e descontração), mais respeitavam a tomada de palavra dos colegas e levavam a sério seu próprio discurso, desenvolvendo não só competência comunicativas orais, mas também de respeito, diálogo e outras características necessárias à convivência em sociedade.

2. A produção textual

A produção oral teve também uma grande contribuição, visto que serviu de base para a produção escrita. Após relatarem oralmente suas experiências de vida para os colegas, tiveram de escrevê-las. Com isso foi possível salientar as diferenças entre o texto oral e o escrito, em que os estudantes tiveram que exercitar capacidades linguísticas diferenciadas, próprias da língua escrita e da língua falada.

O relato escrito pelos estudantes tinha a finalidade de ser exposto no mural da escola na semana do Festival Literário de Londrina, Londrix. Deste modo, foi possível evitar a simulação de textos escritos apenas para lhes serem atribuídos notas, uma vez que os alunos estavam relatando histórias que lhes eram próprias, para leitores reais. Suas produções não serviriam meramente para a leitura e correção gramatical por parte da professora, mas para que outros conhecessem um pouco de suas vidas e dialogassem com seus textos.

3. Análise linguística

O trabalho com análise linguística partiu do plano de conteúdo necessário a ser trabalhado no sexto ano, e visava abordar o tópico gramatical relacionado aos dígrafos, encontros vocálicos e consonantais. A abordagem deste tópico foi feita por meio de trava-línguas. Perguntamos aos alunos se já haviam brincado com trava-línguas, quais já conheciam e mostramos-lhes outros, explicando a função dos encontros vocálicos, dos encontros consonantais e dos dígrafos na construção dos trava-línguas e na produção de suas dificuldades de pronúncia (em níveis diferentes quando é encontro vocálico, encontro consonantal ou dígrafo). Após brincar com a pronúncia dos trava-línguas, sugeriremos que os alunos produzissem então seus trava-línguas. Os trava-línguas podem ser definidos como expressões ou frases de difícil pronúncia quando falados rapidamente, devido às aliterações, assonâncias e paronomásias. O trava-línguas pode ser usado principalmente quando se deseja brincar com a língua, como fazem os poetas e as crianças. Por esse motivo a aula com os trava-línguas foi bastante descontraída e lúdica, proporcionando aos alunos a percepção de aspectos fonológicos da língua que nos proporcionam prazer em brincar com esses sons. Para isso, dividimos a turma em grupos de cinco integrantes cada. Cada grupo deveria criar um ou mais trava-línguas com encontros consonantais e vocálicos e cada grupo teria um porta-voz para apresentar seus trava-línguas à turma oralmente – além de alguns dos trava-línguas serem escritos no quadro. Após a apresentação dos trava-línguas à turma, exploramos oralmente com eles os recursos que utilizaram para criar os trava-línguas.

Conforme Geraldí (1996), a análise e reflexão linguística acontece, também, simultaneamente, à leitura, quando ela se liberta do mecanicismo para se tornar construção de uma compreensão de sentidos subjacentes ao texto, e à produção textual, quando esta deixa o artificialismo de mera tarefa escolar e se torna instante expressivo da subjetividade de seu autor, satisfazendo, pois, as necessidades comunicativas ou sinalizando para si e para outrem as vivências e compreensões do mundo de que participa. A produção de trava-línguas foi, neste sentido, uma atividade não só de análise linguística, mas de leitura e de produção textual, à medida que lhes exigia conhecimento deste tipo de texto (trava-língua) e a construção de novos textos. O momento de apresentação dos trava-línguas à turma foi um

importante momento de interação da turma, pois ao mostrar aos colegas os trava-línguas criados, os alunos desafiaram uns aos outros (e às professoras estagiárias) a lidar com as dificuldades de pronúncia trazidas nos trava-línguas, compreendendo que os dígrafos e os encontros consonantais não lhes eram ensinados apenas por formalidade de decorar nomenclaturas de fenômenos linguísticos, mas por efeitos que poderiam ser explorados na percepção e no uso da língua, enriquecendo suas atitudes linguísticas.

4. Conclusão

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil ainda é muito orientado pela perspectiva de ensino da gramática tradicional. Ir à contramão destas atitudes torna evidentes as dificuldades em romper com os padrões já consolidados – embora não efetivos – de ensino: a falta de material didático, barreiras encontradas nas próprias escolas, a dificuldade dos alunos em aceitar como “aula” um momento de ensino-aprendizagem interativo, que foge do modelo convencional de passividade dos alunos quando lhes é sugerido o diálogo, a oralidade e a interação. A partir de nossas práticas de estágio concluímos, porém, que os resultados alcançados com o interacionismo são efetivos, tanto no contentamento dos alunos ao produzir discursos que serão lidos ou ouvidos por outras pessoas e se configurarão como processo de interação – e não apenas como atividade escolar – quanto no aprendizado de interpretação, produção de texto e análise linguística.

O ensino de língua materna não se encerra em algumas atividades e não pode ser prescrita – varia de acordo com a realidade da escola, o contexto e a idade dos alunos, sua gramática internalizada e diversos outros fatores -, mas pode aprimorar-se ao tratar a linguagem como forma ou processo de interação, adequando a mediação do ensino ao contexto e partindo do domínio que os estudantes já têm sobre a língua. Assim, concluímos que não é necessário fugir às normas gramaticais, mas vê-las como parte da língua, cujo domínio é importante para expressão dos falantes – e propicia independência e autonomia no uso da língua -, mas que não contêm a riqueza de toda a linguagem. Assim, nossa experiência de estágio buscou aplicar esta forma de ver e pensar a linguagem e o ensino para auxiliar nossa formação docente e o desenvolvimento de mais perspectivas interacionistas no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira) São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal**. (Introdução e tradução: Paulo Bezerra) 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 3ª Ed. Hucitec. São Paulo, 1986.

BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: PAIVA, Ângela Dionísio; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.

REY, Marcos. **Coração Roubado e Outras Crônicas**. São Paulo: Ática, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.